



ASp
la revue du GERAS

35-36 | 2002
Varia

Les médiations en jeu dans la construction de la compétence de communication interculturelle

Françoise Haramboure



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1555>
DOI : 10.4000/asp.1555
ISBN : 978-2-8218-0388-6
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2002
Pagination : 149-156
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Françoise Haramboure, « Les médiations en jeu dans la construction de la compétence de communication interculturelle », *ASp* [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 03 août 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1555> ; DOI : 10.4000/asp.1555

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tous droits réservés

Les médiations en jeu dans la construction de la compétence de communication interculturelle

Françoise Haramboure

- 1 Au moment où les contacts interculturels se multiplient avec l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC) et relèvent de l'expérience quotidienne dans nos sociétés multiculturelles, le développement de la compétence de communication interculturelle devient un véritable enjeu social et par conséquent éducatif. Elle conditionne la réussite des rencontres et des coopérations entre individus appartenant à des langues/cultures différentes. C'est à ce titre que le développement de cette compétence fait partie intégrante des objectifs d'enseignement/apprentissage transversaux des langues/cultures étrangères quel que soit le public concerné, qu'il s'agisse du public de l'école élémentaire, de celui des collèges et des lycées ou encore des publics spécialistes d'autres disciplines.
- 2 L'intégration de cet objectif suppose d'une part l'articulation de la compétence de communication et de la compétence culturelle, jusqu'ici souvent dissociées et, d'autre part, la mise en relation de la culture étrangère avec la culture d'appartenance de l'élève. Elle implique également que soient prises en compte les spécificités du contexte d'apprentissage dans un cadre guidé.
- 3 Certes, la confrontation des élèves avec la langue étrangère constitue un contact potentiel avec la culture étrangère. Cependant, l'exploitation de ces contacts est étroitement liée à la médiation de l'enseignant au sens où l'entend Bruner, à savoir « une sorte de processus d'étaiyage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème [...] d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au delà des ces possibilités » (Bruner 1983 : 263). L'étaiyage de l'enseignant est d'autant plus décisif que la compétence interculturelle relève de savoir-faire complexes qui mobilisent à la fois des connaissances sur la langue/culture étrangère et sur la langue/culture de l'élève et s'appuie sur leur mise en relation dans des situations de communication. Il convient donc d'analyser les différents types de médiation susceptibles d'y contribuer dans ce contexte : la médiation de la langue, la

médiation de l'enseignant et l'intérêt des divers contacts réels ou virtuels de l'élève avec les langues/cultures étrangères.

La médiation de la langue

- 4 C'est en effet par l'intermédiaire de l'apprentissage de la langue que l'élève entre en contact avec la culture étrangère. Si nous nous inscrivons dans une perspective vygotskienne, l'apprentissage du lexique constitue une première entrée dans la culture étrangère puisque « les mots sont essentiellement des conventions humaines construites par la culture pour la communication et l'interrégulation du comportement » (Rivière 1990 :123). Dans ce but, il est nécessaire que, dès le début de l'apprentissage, les élèves aillent au-delà d'une correspondance apparente terme à terme d'une langue à l'autre et saisissent que chaque terme correspond à un découpage différent du monde dépendant de la culture d'appartenance de celui qui l'utilise.
- 5 À titre d'exemple, les termes utilisés pour référer aux comportements alimentaires, notamment désigner les repas peuvent être utilisés pour illustrer la variabilité non seulement de leur composition respective, mais aussi pour illustrer des organisations différentes de la journée, du temps et des activités dans les différentes langues/cultures en fonction de l'origine des locuteurs. La difficulté d'établir une équivalence stricte entre « *breakfast* », « petit déjeuner » et « *desayuno* » peut être le point de départ d'une découverte de la réalité étrangère à condition que l'élève soit invité à expliciter les ressemblances et les différences qu'il établit spontanément. La sensibilisation des élèves à ces différences à travers l'apprentissage du lexique contribue à mettre en relation l'apprentissage de la langue avec les comportements des individus qui la parlent, les espaces géographiques où ils évoluent, leurs goûts et leur histoire. Elle représente une amorce indispensable au développement de la compétence de communication interculturelle. Elle leur permet en outre de surmonter les difficultés inhérentes à une motivation parfois défaillante à l'égard de l'apprentissage du lexique dont ils ne voient pas l'intérêt immédiat.
- 6 Cette sensibilisation à un découpage différent de la réalité conduit les élèves à développer des stratégies de compréhension tenant compte de la dimension culturelle des termes présents dans les supports étudiés et les aide à transférer ces stratégies dans le cadre d'un échange interculturel. De la sorte, elle contribue à une interprétation plus juste des énoncés rencontrés et à la réussite de leurs échanges ultérieurs.
- 7 Certes, comme le souligne C. Puren, le métissage des sociétés occidentales « où la langue est constamment, chez les individus, en train d'être investie par des éléments culturels d'origines diverses » (1998 : 45) peut nous amener à reconsidérer l'indissociabilité langue/culture. Néanmoins, ce métissage des sociétés qui va de pair avec un métissage des langues, se traduisant notamment par les emprunts lexicaux, fait apparaître avec d'autant plus de clarté la nécessité, pour les enseignants des langues/cultures étrangères, de contribuer à la réussite des contacts sur lesquels ce métissage se fonde.
- 8 S'agissant de l'étude du fonctionnement de la langue, celle-ci peut être l'occasion pour les élèves de découvrir les comportements langagiers spécifiques des communautés dont ils étudient la langue si l'enseignant oriente leur réflexion dans cette direction.
- 9 Dans le domaine de la conversation, la valeur des « *question tags* » est d'autant mieux comprise par l'élève qu'elle est mise en relation avec le souci du locuteur de prendre en

compte le point de vue de l'interlocuteur par une demande de confirmation de la prise de position qu'il vient d'exprimer. À défaut, l'observation montre d'une part que l'élève n'en perçoit que le fonctionnement mécanique et que de ce fait, les locuteurs non-natifs l'utilisent rarement dans la conversation.

- 10 Ce souci de ménager son interlocuteur et de prendre en compte dans l'énoncé la relation intersubjective qui lie les énonciateurs se manifeste également dans les expressions multiples de la formulation indirecte ou « *hedging* » en anglais. La présentation de ce comportement discursif sous un angle exclusivement linguistique dans les manuels conçus par des natifs comme par des non-natifs ne permet pas aux élèves d'en saisir la spécificité culturelle d'autant que le terme lui-même n'a pas d'équivalent en français. En revanche, le repérage de la fréquence des locutions adverbiales telles que « *sort of* », « *kind of* », ou d'adverbes comme « *rather* » « *quite* » pour relativiser la valeur appréciative d'un adjectif par exemple, des verbes « *tend* », « *seem* », « *appear* » ou encore l'emploi des modaux « *would* » et « *might* » qui permettent à l'énonciateur de prendre de la distance par rapport au contenu de son énoncé et par conséquent d'en atténuer la portée, leur élucidation en contexte permettent à l'élève de comprendre qu'elles relèvent de stratégies discursives convergentes particulièrement récurrentes dans les interactions en anglais britannique ou américain.
- 11 Parallèlement, l'emploi de formulations indirectes par des locuteurs anglophones dans la rédaction de rapports en français telles que « je suggère qu'on parte de », ou « je voudrais discuter de » à la place de formulations plus directes en français confirment l'influence persistante de ces règles discursives et culturelles.
- 12 La récurrence dans les discours scientifiques et techniques des syntagmes nominaux complexes et l'effacement des marqueurs de relations entre les divers éléments de ces syntagmes, tout comme l'utilisation des sigles dans ce même type de discours comme dans le discours quotidien témoignent d'une économie de la langue qui ne peut être détachée de sa dimension culturelle. De la même façon, c'est en rapportant les diverses réalisations verbales des fonctions langagières à leur contexte d'utilisation, salutations, demande et apport d'informations, expression de l'accord et du désaccord, clôtures de la conversation que l'élève comprend la portée des choix linguistiques qu'il doit effectuer en fonction de l'identité de son interlocuteur, de son statut et de la finalité de la conversation dans un environnement culturel donné. Si ces relations ne sont pas établies, l'élève est confronté à une diversité de formes dont il ne distingue pas la portée pragmatique et qu'il utilise indifféremment quel que soit le contexte de communication. Il en résulte inévitablement des erreurs d'ordre pragmatique qui ne sont pas sans effet sur la finalité même des échanges. En revanche, en mettant en relation les formes verbales rencontrées au cours de l'étude de documents vidéo par exemple, avec les contextes dans lesquels elles sont utilisées d'une part, et les composantes extra-verbales de la communication d'autre part, distance physique entre les interlocuteurs, gestuelle, mimiques, les élèves s'approprient progressivement les moyens nécessaires pour fonctionner dans des rencontres interculturelles. Ainsi peuvent-ils repérer les variations des comportements verbaux et non-verbaux en fonction des situations de communication et des origines culturelles des interlocuteurs.
- 13 Lorsque cette sensibilisation à la variabilité de l'expression des actes de parole en fonction des situations de communication et notamment de l'identité des interlocuteurs en présence, est menée de pair en langue maternelle et en langue étrangère, elle contribue au développement parallèle chez l'élève de la compétence de communication

dans sa langue maternelle ou seconde et dans la langue étrangère. Elle peut être le point de départ du développement de la compétence de communication interculturelle. Comme le soulignent, de façon récurrente, les enseignants de français à l'école élémentaire et au collège en formation continue, le développement de ces compétences est tout aussi nécessaire dans le cadre de l'apprentissage de la langue maternelle ou seconde en raison des difficultés qu'ont les élèves à effectuer des choix langagiers tenant compte des divers paramètres des situations de communication tels que statut des interlocuteurs et finalités des échanges. Cette compétence se manifeste notamment par leur capacité à faire les choix verbaux et extra-verbaux appropriés au contexte. À défaut, ils adoptent, quel que soit le type d'échange, les comportements langagiers qui relèvent de leur groupe d'appartenance, ce qui a pour effet de susciter des réactions d'incompréhension voire de rejet de la part de leurs interlocuteurs.

- 14 C'est donc à travers l'apprentissage du lexique, du fonctionnement des langues étrangères et l'analyse des comportements interactionnels que les élèves ont un premier contact avec les cultures étrangères à condition évidemment que les enseignants de langues/cultures étrangères en soulignent la dimension culturelle. En conduisant l'élève à adopter une démarche comparative prenant en compte toute une convergence de marques linguistiques qu'il rapportera au comportement d'un groupe culturel donné, l'enseignant pourra déboucher sur une sensibilisation interculturelle. Encore faut-il que l'enseignant se prémunisse contre différentes formes de généralisations hâtives de la part des élèves, susceptibles de renforcer une perception uniforme des comportements langagiers des groupes culturels concernés.

La médiation de l'enseignant de langue/culture étrangère

- 15 Ce qui fait la spécificité de la rencontre interculturelle dans une situation d'apprentissage scolaire, comme nous l'avons analysé dans nos travaux précédents (1998 : 91-147) c'est qu'il ne s'agit pas le plus souvent d'une rencontre directe avec des représentants des pays dont ils apprennent la langue. Il s'agit d'une rencontre indirecte dont l'orientation est déterminée par la médiation de l'enseignant qui se manifeste dans ses choix en matière de supports d'apprentissage, de stratégies d'enseignement et d'objectifs.
- 16 En termes de supports, si l'enseignant d'anglais se limite aux supports contenus dans les manuels du premier cycle et à l'exploitation pédagogique qui en est proposée, l'apprentissage de la langue étrangère débouche rarement sur une découverte de la culture étrangère. Lorsqu'elle n'est pas différée jusqu'aux classes du second cycle, la présentation de la culture étrangère passe alors par l'évocation de faits disparates, le port de l'uniforme à l'école, la monarchie, la Tour de Londres, le petit déjeuner, au risque de renforcer les stéréotypes des élèves sur les pays dont ils apprennent la langue.
- 17 C'est de la médiation de l'enseignant que dépend alors l'intégration de la dimension interculturelle. Elle s'appuie sur la prise en compte et l'élucidation des contacts multiples des élèves avec les manifestations de la culture étrangère dans les divers médias en dehors du cadre scolaire. Ce faisant, l'enseignant aide les élèves à tirer profit des informations culturelles hétérogènes recueillies, à leur donner du sens tout en les intégrant à l'apprentissage de la langue/culture étrangère. De la sorte, il participe d'autant plus étroitement à la construction de la compétence interculturelle qu'il facilite

l'interprétation des événements évoqués par les élèves. Il peut éviter qu'un fait culturel anecdotique ne soit transformé par les élèves en fait spécifique de la culture étrangère.

- 18 Parallèlement, même si la pratique des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et notamment d'Internet démultiplie pour chaque élève les possibilités de contact avec la langue/culture étrangère et lui permet de développer son propre système d'interprétations, elle ne permet pas de faire l'économie de la médiation de l'enseignant. Comme le souligne M. Linard,
- L'hyper-sollicitation plaisante et l'activisme zappeur, associés aux interfaces ultra-rapides, tendent à noyer l'attention, saturer l'intention et détourner de l'effort de compréhension. (2000 : 156)
- 19 En d'autres termes, l'intégration de ces technologies fait ressortir la nécessité de la médiation des enseignants de langue étrangère pour aider l'élève à sélectionner, hiérarchiser et croiser les informations en fonction de la question posée, c'est-à-dire pour que l'élève construise une démarche d'exploration et de traitement des données qu'il pourra ensuite utiliser seul.
- 20 Si le choix de supports authentiques favorise également l'ancrage des situations présentées dans la réalité étrangère, la complexité de la langue utilisée dans ce type de supports les rend parfois inaccessibles à l'élève en début d'apprentissage. Il appartient donc à l'enseignant de veiller à ce que l'étude des supports didactisés ne soit pas artificiellement dissociée des contextes culturels dans lesquels ils s'inscrivent et à ce que l'apprentissage du lexique et du fonctionnement de la langue soit envisagé comme une entrée dans la culture étrangère et le point de départ de mises en relation avec les cultures d'appartenance des élèves. À défaut, l'orientation de l'enseignement/apprentissage demeure exclusivement linguistique. Elle est à l'origine chez nombre d'élèves d'un rapport réducteur à la langue étrangère perçue comme un objet d'étude. Elle les prive d'une approche qui leur est nécessaire pour mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent et indispensable à plus ou moins long terme pour faciliter les échanges interculturels.
- 21 En matière de stratégies d'enseignement, le développement de la compétence de communication interculturelle suppose certes que l'enseignant conduise les élèves à adopter les stratégies sous-jacentes aux savoir-faire de compréhension et de production. Néanmoins, il est nécessaire qu'il aide les élèves « à aller au-delà de l'information donnée » comme le souligne J. Bruner (1990). La proposition du chercheur américain a plusieurs implications en matière de stratégie d'enseignement. D'une part, elle suppose que l'enseignant de langue encourage les élèves à dépasser le niveau du repérage des faits pour les amener à les mettre en relation avec l'environnement géographique, économique et social des individus qui en rendent compte et à mieux en saisir la signification. D'autre part, elle suppose que l'enseignant développe les savoirs culturels dont disposent les élèves, pour qu'ils situent ces faits dans une perspective historique et en perçoivent les fondements. À titre d'illustration, l'étude d'une vidéo ou d'extraits de presse sur les manifestations de la violence dans les établissements scolaires américains ne débouche véritablement sur la construction de la compétence interculturelle que si la médiation de l'enseignant aide les élèves à les replacer dans le contexte économique et social de l'Amérique contemporaine et les conduit à en rechercher les origines dans l'Histoire des États-Unis et plus précisément dans la Constitution américaine.
- 22 S'agissant d'expression, la construction de cette compétence suppose que l'enseignant ne fasse pas seulement appel à la reformulation des faits. Elle engage l'enseignant à adopter

une démarche comparative qui encourage les élèves à expliciter les comparaisons spontanées qu'ils établissent avec leur propre culture. Ce faisant, ils effectuent un retour sur leur culture d'appartenance qui s'enrichit de la confrontation des analyses individuelles de leurs pairs. Si ces stratégies sont mobilisées régulièrement dans l'apprentissage des langues/cultures étrangères et si les élèves sont conscients de leur intérêt, elles constituent des schémas d'action qui facilitent leurs expériences interculturelles dans le cadre scolaire comme en dehors de celui-ci. En ce sens le développement de la compétence de communication interculturelle correspond à un enjeu qui dépasse le cadre strict de l'apprentissage des langues/cultures étrangères, il conditionne dans une certaine mesure la qualité des échanges et des relations interpersonnelles dans les sociétés multiculturelles. Pour explorer plus à fond la question de la médiation en matière de développement de la compétence interculturelle, il convient d'envisager la contribution spécifique des enseignants natifs. Les observations effectuées auprès d'enseignants stagiaires français dans un institut de formation britannique et d'enseignants stagiaires anglais à l'IUFM d'Aquitaine, une étude menée auprès des assistants de langue étrangère (Haramboure 2000) confirment l'hypothèse qu'elle est fortement tributaire des représentations des enseignants en matière d'articulation langue/culture et des objectifs assignés à l'apprentissage des langues/cultures. Si leur intervention assure aux élèves un contact direct avec des individus appartenant au groupe culturel dont ils apprennent la langue et n'est pas sans effet sur leur rapport à la langue étrangère, elle ne débouche pas nécessairement sur une intégration de la dimension interculturelle. La conclusion du mémoire professionnel d'un stagiaire britannique est à cet égard significative même si elle ne peut être généralisée :

La grande déception pour moi cette année toutefois reste mon incapacité à vraiment exploiter mon vécu culturel en classe. Même si j'ai suscité l'intérêt des élèves, même si j'ai fait des parenthèses culturelles intéressantes, le bilan reste décevant. Je suis devenu si figé dans l'objectif linguistique, et les démarches proposées par les manuels scolaires, et je trouve tellement peu de supports authentiques ailleurs, que ma qualité de médiateur de la culture britannique reste peu exploitée. (2001 : 32)

- 23 Bien que le vécu des enseignants natifs exige la mise à l'épreuve quotidienne de leur compétence de communication interculturelle, le travail de médiation qu'ils effectuent, comme celui des enseignants non-natifs, reste conditionné par une conception essentiellement linguistique de l'enseignement. Il importe donc que son intérêt soit reconnu dans la formation initiale et continue des enseignants comme par les concepteurs de manuel par le développement de situations d'enseignement/apprentissage faisant appel aux médiations envisagées précédemment.
- 24 En guise de conclusion, il est nécessaire d'esquisser une définition provisoire et ouverte de la compétence de communication interculturelle qui permette aux enseignants de langue étrangère d'orienter les médiations qu'ils effectuent en vue de son développement.
- 25 En termes de savoirs, il importe que les locuteurs disposent de savoirs lexicaux, grammaticaux et phonologiques dont ils saisissent la charge culturelle ainsi que de

savoirs culturels sur les communautés d'origine de leurs interlocuteurs. Ainsi, pourront-ils mieux comprendre leurs énoncés respectifs.

- 26 En matière de savoir-faire, la compétence interculturelle suppose la construction de stratégies spécifiques :
- des stratégies d'attention et d'écoute qui permettent aux interlocuteurs de repérer leurs priorités respectives et d'identifier les obstacles verbaux dus à des interprétations culturelles différentes ;
 - des stratégies d'observation qui facilitent la prise en compte des composantes non-verbales de la communication sans pour autant impliquer pour les interlocuteurs le renoncement à leur propre comportement ;
 - des stratégies de négociation du sens qui tiennent compte des divergences d'interprétation et tolèrent un certain degré d'ambiguïté ;
 - des stratégies de coopération qui passent par des reformulations et des explicitations pour clarifier les malentendus et résoudre les problèmes de compréhension.
- 27 En matière de savoir-être, cette compétence suppose de la part de chaque interlocuteur le développement d'attitudes de modestie et de lucidité à l'égard de sa culture d'appartenance susceptibles de limiter les effets négatifs des réactions ethnocentriques spontanées. Elle fait appel également à des attitudes de tolérance et d'ouverture à l'égard de comportements langagiers et extra-langagiers différents. Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être ne sont pas donnés, il importe que l'enseignement/apprentissage des langues/cultures étrangères contribuent à leur développement par des médiations adéquates.

BIBLIOGRAPHIE

- Bruner, Jérôme. 1983. *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, Jérôme. 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Haramboure, Françoise. 1998. « Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches ». Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Haramboure, Françoise. 2000. « La contribution spécifique des assistants de langue étrangère à l'enseignement/ apprentissage des langues ». *Langues modernes* 94/4, 40-47.
- Linard, Monique. 2000. « Les technologies de l'information et de la communication en éducation : un pont possible entre faire et dire ». In Langouët, G. (dir.), *Les jeunes et les médias*. Paris : Hachette, 151-176.
- Puren, Christian. 1998. « La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? » et quelques autres questions non subsidiaires ». *Langues modernes* 92/4, 40-46.
- Rivière, Angel. 1990. *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.

RÉSUMÉS

Avec la multiplication des contacts interculturels dans la vie quotidienne, le développement de la compétence de communication interculturelle est devenu une priorité de l'enseignement des langues étrangères. L'objectif de cet article est d'analyser les formes de médiation qu'il implique, notamment d'étudier l'incidence de l'apprentissage de la langue étrangère sur l'éveil aux cultures et l'effet des stratégies d'enseignement sur le développement de la compétence de communication interculturelle.

The development of intercultural communicative competence has become a priority for foreign language teaching with the increasing number of opportunities for intercultural contact in everyday life. The aim of this paper is to analyse the forms of mediation it involves, namely to examine the potential impact of foreign language learning on cultural awareness and the effect of teaching strategies on the development of intercultural communicative competence.

INDEX

Mots-clés : apprentissage des langues, compétence de communication interculturelle, démarche comparative, éveil aux cultures, stratégie d'enseignement

Keywords : comparative approach, cultural awareness, foreign language learning, intercultural communicative competence, teaching strategy

AUTEUR

FRANÇOISE HARAMBOURE

Françoise Haramboure est Professeur à l'IUFM d'Aquitaine où elle est responsable de la formation des enseignants d'anglais. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de la didactique de l'anglais et portent notamment sur le développement de la compétence de communication interculturelle et la formation des enseignants d'anglais. f.Haramboure@cegetel.net